


Supervisión educativa en contextos de cooperación internacional

Ana Ortiz^{1*}, Pedro Valdivia-Moral², Javier Cachón³, Joel Prieto⁴

¹Department of Pedagogy, University of Jaén, Spain {aortiz@ujaen.es}

²Department of Physical Education, University of Huelva, Spain {pedro.valdivia@dempc.uhu.es} 

³Department of Didactics of Music, Plastic and Corporal Expression, University of Jaén, Spain {jcachon@ujaen.es}

⁴Department of Education Science, Cardenal Herrera University, Spain {joel_manuel.prieto@uchceu.es}

Recibido el 7 Octubre 2014; revisado el 7 Octubre 2014; aceptado el 22 Octubre 2014; publicado el 15 Enero 2015

DOI: 10.7821/naer.2015.1.98

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto contextualizar la educación para el desarrollo en el momento actual, planteando su evolución y las claves que la caracterizan según los estudios más representativos. La experiencia es la primera fase de un Proyecto desarrollado en la República de Paraguay financiado por la AECID (2007-2011), conformado en tres periodos. En este caso trata de describir las características profesionales de los supervisores escolares y determinar sus necesidades formativas. Para ello se acomete el diseño de un programa de formación para los directivos que aporte calidad a su futura función. La implementación de dicho programa y la evaluación global del proyecto, completan el estudio como las fases segunda y tercera del trabajo. Entre las conclusiones se destaca que las dos quintas partes de supervisores no han recibido ningún curso de actualización en los tres últimos años y los que lo han recibido pertenecen a áreas muy diversas

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, SUPERVISIÓN, NECESIDADES FORMATIVAS.

1 INTRODUCCIÓN

Este estudio es la primera fase de un Proyecto desarrollado en la República de Paraguay financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID (2007-2011), conformado en tres periodos. El que nos ocupa trata de describir las características profesionales de los supervisores escolares y determinar sus necesidades formativas. Para ello, tras la revisión de la literatura y la definición de los conceptos (desarrollo, educación, cooperación, función directiva, Educación para el Desarrollo –ED, a partir de ahora-), que se plantea en este primer apartado, se acomete el diseño de un programa de formación para los directivos que aporte calidad a su futura función. La implementación de dicho programa y la evaluación global del proyecto, completan la investigación como las fases segunda y tercera del trabajo, donde la violencia escolar

adquiere un gran protagonismo. Bandura (1983), Aber, L. et al. (1989), Boulton (1997), Baldry (1998), Abramobay y Rua (2002), Yubero y Navarro (2006), Nesdale (2007), Besley (2008), Costoya (2010), Sainio (2011), Buelga y Pons (2012), Boulton et al. (2014), Jones et al. (2014).

En las últimas décadas la idea de desarrollo ha evolucionado, comenzando por ser un concepto geográfico en los años ochenta del pasado siglo XX, en que según la Coordinadora de ONGD de España (CONGDE), se piensa en el Sur como pobre y en el Norte como rico, o se considera su origen en la comparación entre las condiciones económicas y sociales del Norte y del Sur. Al respecto, en el Museo Torres García de Montevideo (Uruguay), existe una pieza de cerámica que invierte el mapa de Sudamérica para manifestar la idea de lo que pasaría si el Polo Sur estuviera en el Norte y Ecuador en el Sur.

Desde el año 2000, se ha desarrollado una visión alternativa de la definición de desarrollo. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial dentro de la que hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. El estado de desarrollo económico y social de un país ya no se mide por su PIB sino por otros indicadores que regulan el estado de bienestar, de forma que, aunque el PIB crezca, el bienestar de una sociedad no tiene por qué hacerlo. Los indicadores a los que nos referimos son el conocimiento, la formación (Fernández Santamaría, 2003), y a nuestro parecer la educación, como factores esenciales de ese desarrollo.

El desarrollo no es un concepto estático, es multidimensional y dinámico como lo son las sociedades. Unos años atrás, hablábamos de ayuda al desarrollo, ahora nos referimos a una cooperación que inevitablemente tiene que hacer uso de la educación como estrategia imprescindible.

Y es que, a partir de la década de los sesenta del pasado siglo XX, la educación ha cobrado un protagonismo especial como factor de desarrollo, reconocido en distintas conferencias mundiales, como por ejemplo, la XII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada recientemente en Cádiz, en la que se expresa claramente que en los albores del siglo XXI, en la era de la sociedad de la información y del conocimiento, la educación se convierte en la auténtica protagonista, una educación de calidad como la puesta en marcha por las Metas Educativas, 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI y Secretaría General

*Por correo postal, dirigirse a:

Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
 Campus Universitario La Cartuja, 18071.
 Universidad de Granada, España.

Iberoamericana, 2008). Tal y como recoge el Secretario General de la OEI, Álvaro Marchesi (2009) y corroboran autores como Vargas, Tedesco y Rehem (2009) y Taille (2010).

Por otro lado, tal y como se ha puesto de manifiesto en el Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo celebrado en Cádiz (2011), por la Red Andaluza de Cooperación Universitaria (RACUA), la educación es un ámbito dentro de la cooperación universitaria olvidada, pese a su relevancia dentro de las acciones y actores de la cooperación.

Por ello, la construcción de una sociedad comprometida con la erradicación de la pobreza y con el desarrollo humano y sostenible debe ir acompañada necesariamente de un proceso educativo que forme, sensibilice y comprometa a la ciudadanía, bajo el modelo de ED para la ciudadanía global.

La educación, dentro del ámbito del desarrollo y la cooperación actualmente, puede ser considerada como un tipo de formación y enseñanza dirigida no sólo a los “desfavorecidos”, sino a todos aquellos países en los que existen desigualdades e injusticias como consecuencia de una estructura excluyente. De ahí que este tipo de educación deba constituirse en una herramienta a favor de la inclusión.

Desde la AECID (2009, p. 62) se la entiende como:

El proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Mientras que De Alba (2005, p. 65), la define como “un conjunto de actividades de muy distinto tipo que están encaminadas hacia la construcción de una cultura de la solidaridad y del cambio social para la construcción de un mundo más justo”.

Celorio y López de Munain (2007), ponen de manifiesto que la ED es un proceso educativo dirigido a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. Pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta.

En la práctica, la ED y la cooperación comparten los mismos desafíos, construir modelos de desarrollo donde todas las personas puedan vivir con dignidad, es por ello que en el ámbito de la cooperación, la educación se debe sustentar en los siguientes principios (Mesa, 2009; CONGDE, 2005):

- La promoción de una cultura de solidaridad recíproca en la que la ED se entienda como un proceso educativo y participativo que está en movimiento y se retroalimenta, donde los diversos actores aprenden continuamente de la experiencia común. Killen et al. (2013), Horne et al. (2007).
- La creación de redes entre Norte/Sur en el campo de la ED que puedan operar fortaleciendo lazos y facilitando acciones comunes dispuestas a comprometerse sobre todo con la igualdad y la justicia social.
- La ED es una tarea política que busca el cambio estructural y práctico en la sociedad, desde el nivel local hasta el global.
- La política de ayuda y cooperación al desarrollo depende del respaldo social con la que cuente; es necesario una opinión pública formada y comprometida con un mundo más justo, lo que implica impulsar acciones de sensibilización y educación a medio plazo.
- La singularidad de la ED es su vinculación con el Sur y con los discursos y propuestas que se realizan desde las organizaciones sociales y de desarrollo de África, América Latina y Asia.
- La ED se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional que recoge las aportaciones educativas de Freire (1967, 2000), Piaget (1977, 1981), Vigotski (1980), Bruner (1991) y la investigación-acción.
- Es una educación sociopolítica que tiene como eje la justicia social y trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas.
- La educación debe promover la toma de conciencia de que se vive en un mundo interrelacionado cuyo dinamismo no puede aprehenderse de forma local, sino como un sistema global de conocimientos, aptitudes y valores en cambio constante.

La educación como estrategia del desarrollo junto a la cooperación deben combinar cuatro dimensiones: sensibilización, formación, investigación y movilización.

La cooperación debe buscar la eficacia y la eficiencia, interesarse por la descentralización y el papel que las sociedades civiles juegan. Estas cuestiones no son exclusivas de la cooperación sino también de procesos educativos emancipadores y críticos, como lo es la ED, en la que el rol de la familia es determinante (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004), lo mismo que la autoridad del profesor (Espot, 2010). Como dice Beltrán (2013) la educación debe ser universal (educación para todos), global (vivimos en un mundo globalizado) prioritaria (ocupe un papel fundamental en las agendas de los gobernantes) y democrática (la educación ofrece igualdad de oportunidades y reduce las diferencias de origen).

Por otra parte el ejercicio de la función directiva implica el desarrollo de unas capacidades y competencias que le permitan orientarse sobre las bases de la participación, la práctica y la promoción del trabajo cooperativo, principios sobre los que se sustenta el sistema educativo, en el que la actuación directiva es un elemento clave para alcanzar sus fines y metas. Por lo tanto, se requieren directivos bien formados en capacidades y competencias, dinamizadores del sistema educativo.

Es por ello que resulta necesario determinar cuáles son las necesidades formativas de los directivos, con arreglo a las necesidades del país a fin de elaborar una propuesta de formación, por lo que este trabajo debe contribuir a configurar un marco teórico conceptual sobre el directivo, sus funciones, la naturaleza de su trabajo y sus actuaciones, con la finalidad de dotar de mayor autonomía a los centros educativos (Almazán, 2011, p. 20). Este diagnóstico es importante tanto en educación como en otras áreas como la salud (Urdaneta y Urdaneta, 2013).

2 OBJETIVOS

El objetivo general es determinar las características profesionales de los supervisores escolares como promotores de innovación del sistema educativo.

Los objetivos específicos para la primera fase de estudio son:

- (1) Analizar, describir y definir la función del supervisor escolar en relación a su actuación como promotor de innovaciones en los centros educativos de Paraguay.
- (2) Aportar soluciones a las características profesionales del supervisor escolar y su incidencia en la promoción de innovaciones en los centros educativos.

Los objetivos específicos para la segunda fase del estudio son:

- (1) Detectar las necesidades formativas de los supervisores escolares y clasificarlas según sean reales, sentidas y potenciales.
- (2) Realizar propuestas para la elaboración de programas de formación de supervisores escolares.

3 MÉTODO

3.1 Diseño

La investigación se plantea como un estudio empírico descriptivo de carácter transversal en el que, para facilitar el trabajo, se divide en dos fases claramente delimitadas. La primera recaba información sobre las características profesionales de los supervisores escolares de Paraguay, y la segunda, trata de determinar cuáles son esas necesidades formativas de acuerdo con las apreciaciones, carencias y puntos de vista.

Para conseguir la información utilizamos un cuestionario como metodología cuantitativa (Cuestionario de Supervisores escolares de Paraguay [CSEP]), elaborado al efecto con una escala de respuestas tipo Likert. También se ha realizado una entrevista a un grupo de supervisores escolares, con el fin de obtener información para elaborar los cuestionarios.

3.2 Población y Muestra

Los sujetos de la investigación son los supervisores escolares y administrativos de la República de Paraguay. La totalidad de población está formada N=369 sujetos pertenecientes a 16 Departamentos del Estado, de los que se ha extraído una muestra representativa, a modo de muestreo probabilístico, que supone un total n=120 supervisores, el 32,5% de la población.

La muestra seleccionada ha contestado a seis preguntas con el fin de identificar a los sujetos en cuanto a sexo, edad, cargo desempeñado, departamento al que pertenecen, años de servicio como supervisores y como docentes, como queda reflejado en los cinco diagramas de barras siguientes. De esta manera, los resultados respecto al sexo indican que la muestra estaba compuesta por 80 mujeres y 34 hombres, existiendo 6 encuestados que no contestaron este ítem. En cuanto a la edad 78 personas tenían más de 40 años, 39 tenían entre 30 y 40 años, 1 persona tenía menos de 30 años y 2 personas no contestaron. Por otro lado, 41 personas desempeñaban el cargo de supervisor administrativo y 75 eran supervisores pedagógicos, existiendo 4 personas que no contestaron esta pregunta. Los resultados respecto a la experiencia de los supervisores muestran que 67 personas tenían de 1 a 5 años de experiencia, 34 de ellos poseían de 6 a 10 años de experiencia, 5 entre 11 y 15 años de experiencia, 5 personas tenían entre 16 a 20 años de experiencia, 7 encuestados tenían más de 20 años, y 2 no contestaron. Además también se analizó la experiencia docente, mostrando unos de resultados de más de 20 años de experiencia para 36 encuestados, de 16 a 20 años de experiencia para 43, de 11 a 15

años de experiencia docente para 22 personas, de 6 a 10 años de experiencia en 11 encuestados y de 1 a 5 años en 2 encuestados, siendo 6 personas las que no contestaron a esta pregunta. La distribución geográfica de la muestra queda reflejada en la Figura 1.

3.3 Instrumento

El instrumento utilizado es el CSEP que consta de 38 ítems agrupados en las cuatro dimensiones que explicamos a continuación.

- *Función formativa*: pretende conocer la actual formación del supervisor escolar en relación a formación específica en gestión educativa en los últimos tres años. las áreas de mayor interés de especialización y los conocimientos que posee.
- *Función Profesional*: recoge aspectos relacionados con la gestión. coordinación. ejecución y actividades de formación.
- *Función Supervisora*: contiene información sobre el papel que desempeña el supervisor escolar y el grado de satisfacción que le produce la realización de su tarea.
- *Relaciones Interpersonales*: propone un conjunto de ítems que tratan de conocer las relaciones entre supervisores y profesorado.

Tabla 1. Cuestionario Supervisores Escolares

Dimensión	Nº de ítems
Formativa	11
Profesional	10
Supervisora	8
Relaciones interpersonales	10

Para la construcción del CSEP se han seguido las siguientes fases:

- (1) Revisión bibliográfica de la temática objeto de estudio para conocer el estado de la cuestión.
- (2) Contextualizar el estudio en el país y la población a investigar.
- (3) Entrevista a supervisores escolares.
- (4) A partir de los datos obtenidos elaboración del cuestionario.
- (5) Revisión por expertos (5 paraguayos y 8 españoles) para su evaluación.
- (6) Aplicación del cuestionario revisado por los expertos a una pequeña muestra para conocer la comprensión (pre-test).
- (7) Elaboración del cuestionario definitivo a partir de las sugerencias de los expertos y la muestra encuestada o pre-test. En concreto se procedió a aplicar terminología paraguaya a las preguntas que aparecen en el apartado de identificación como cargo que desempeña y formación académica.

3.4 Procedimientos

Una vez aplicado el cuestionario a la muestra seleccionada los datos han sido volcados en el paquete de análisis estadístico SPSS versión 19 para Windows y a continuación se ha procedido a realizar los estadísticos que legitimen los resultados.

Para la obtención de la fiabilidad del cuestionario se ha utilizado el coeficiente de consistencia interna de Cronbach. El valor obtenido es de .805, lo que muestra una consistencia interna satisfactoria ya que están por encima de .70.

4 RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación están expresados en frecuencia y porcentaje. El 80,8% manifiesta tener formación docente; no contesta el 19,2%. La formación docente de los supervisores escolares se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 2. Formación docente

Formación	Frecuencia	Porcentaje
Formación para Educ. Escolar Básica 1 ^{er} y 2 ^o Ciclo	57	47,5
Formación para Educación Media	5	4,2
Formación para Educ. Escolar Básica 1 ^{er} , 2 ^o Ciclo y 3 ^{er} Ciclo	2	1,7
Formación para Educación EEB 1 ^{er} y 2 ^o Ciclo y Educ. Media	20	16,7
Formación para Educación Inicial y EEB 1 ^{er} y 2 ^o Ciclo	1	0,8
Profesor de Estudios Sociales	4	3,3
Profesor de Idiomática	1	0,8
Profesor de Guaraní	2	1,7
Profesor de Matemática	2	1,7
No tiene formación	3	2,5

Como puede observarse en la Tabla 1, el mayor número (57) pertenece a los profesionales formados para 1^o y 2^o ciclo de EEB, 5 para Educación Media, 2 para EEB hasta 3^o ciclo, 20 tienen formación para EEB de 1er y 2^o Ciclo y para Educación Media, solo 1 para Educación Inicial y EEB de 1er y 2^o Ciclos, y el resto para enseñanzas más específicas, en concreto 4 para profesores de estudios sociales. 1 para profesores de Idiomática, 2 para profesores de guaraní, otros 2 para profesores de matemáticas y 3 no tienen formación.

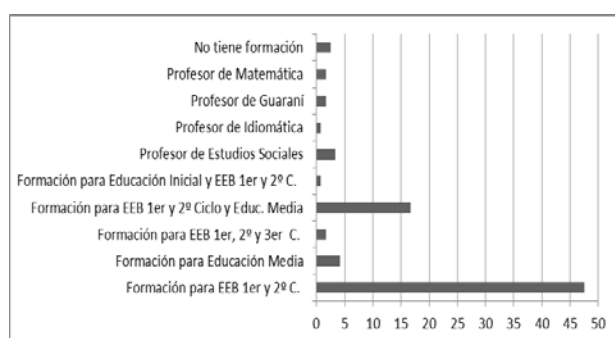


Figura 1. Formación docente de los Supervisores encuestados

Con respecto a la *Función Formativa* (académica), y observando la Figura 2, los estadísticos descriptivos indican que el 80,8% de los encuestados manifiesta tener formación más o menos especializada:

El 50,8% dice que tiene formación académica específica, frente al 49,2% que manifiesta no tenerla, siendo un 30% los que dicen tener formación de postgrado en Maestría, frente al 70%

que no ha realizado postgrado. No hay ningún supervisor escolar con el grado de doctor.

Algo menos de la mitad (45,8%) considera que los conocimientos que posee son insuficientes. Este porcentaje es menor en las mujeres (41,3%) frente a los hombres (55,9%) y se reduce con la edad (44,8%) en los supervisores mayores de 40 años.

Casi un tercio de los encuestados (32,5) expresa tener un bajo nivel de conocimiento en relación a las nuevas tecnologías; un 10,8% se muestra indiferente. Los hombres dicen tener mayor conocimiento (58,8%) que las mujeres (53,8%). Conocimiento que es más alto al tener más años de experiencia.

El 83,4% estima que necesitan formación para mejorar las propuestas curriculares que realizan. Esta necesidad es más manifiesta en los hombres (94,1%) que en las mujeres (86,3%) y en los supervisores con menos años de experiencia.

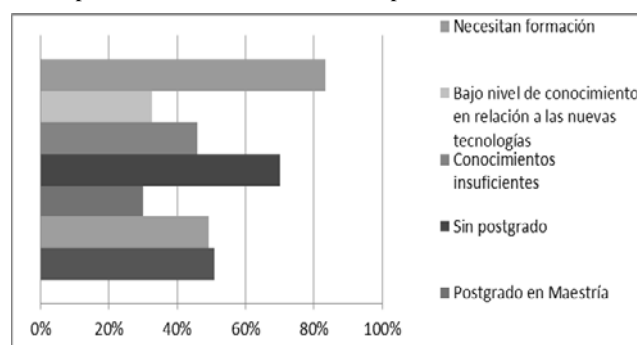


Figura 2. Función Formativa

Sobre a su *Función Profesional* (ver Figura 3), el 90,9% tiene muy claras sus metas y dentro de ese porcentaje, las mujeres están más de acuerdo con esta afirmación. También aumentan con los años de experiencia supervisora. Un 36,6% de los encuestados expresa tener un bajo nivel de conocimiento en relación a los planes y programas educativos. Esta percepción aumenta con los años de experiencia (tal vez relacionado con la escasez de cursos de especialización recibidos). Las mujeres de nuevo manifiestan tener un nivel mayor de conocimiento en este tema (61,3% que rechazan la afirmación del ítem, frente al 44,1% de los hombres).

La normativa educativa es ampliamente conocida por los supervisores (85,8%), aunque el conocimiento es mayor en los hombres (91,1%) que en las mujeres (83,8%), y en la franja de edad comprendida entre los 11 y 15 años de experiencia.

En cuanto a las necesidades formativas de los profesores, tres de cada cuatro supervisores escolares tienen conocimiento (78,4) de las mismas. Este porcentaje es mayor en las mujeres (81,3%) que en los hombres (73,5%). El desconocimiento aumenta con los años de experiencia.

El 65,9% estima que deberían dedicar más atención a los problemas pedagógicos. Así lo consideran, especialmente, los hombres (73,5%) frente a las mujeres (62,5%). Este sentimiento aumenta con los años de experiencia como supervisor.

El 41,7% se muestran críticos en el desempeño de su trabajo; un 6,7% se muestra indiferente. Los hombres son más críticos con su trabajo (47,1%) que las mujeres (42,3%). Asimismo, los supervisores con más años de experiencia se muestran menos críticos con su trabajo.

Hay una manifiesta actitud de superación en los supervisores escolares, así lo estima el 82,5%. Este porcentaje es algo mayor

en las mujeres (86,3%) que en los hombres (82,3%), y en los supervisores entre uno y cinco años de experiencia.

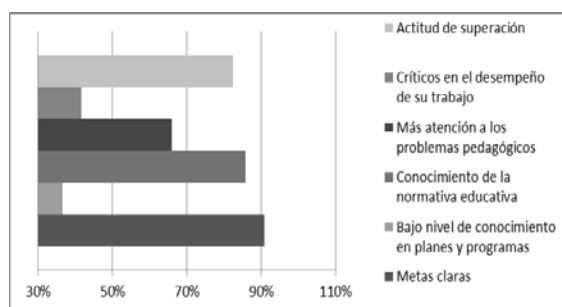


Figura 3. Función Profesional

Cuando analizamos la *Función Supervisora* (Figura 4) encontramos que los supervisores escolares están muy sensibilizados con la formación del profesorado (87,5%). No hay diferencias significativas por sexo ni por años de experiencia supervisora. Planifican su tarea profesional (92,5%) en lo que no se dan diferencias significativas por sexo. Sin embargo, los que tienen menos experiencia en su función son más dados a planificar. El mismo porcentaje cree orientar a los profesores. No se aprecian diferencias significativas en función de la edad y de la experiencia como supervisores.

El nivel de participación expresado por el supervisor escolar en la gestión y organización de las instituciones es muy alto (94,2%) y no se dan diferencias significativas por sexo ni por experiencia en la función de supervisor.

El 71,7% de los supervisores aplican instrumentos de evaluación para conocer el aprendizaje de los alumnos. Los hombres aplican más los instrumentos de evaluación de los alumnos (76,5%), en relación a las mujeres (68,8%). No hay diferencias significativas por años de experiencia como supervisor.

El 82,5% implementa planes con la participación de directores escolares. Las mujeres son algo más dadas a la participación (83,8) que los hombres (79,4%), aunque la diferencia no se estima significativa. Tampoco existe por años de experiencia como supervisores.

El 85% de los supervisores reconoce que debe mejorar el conocimiento en técnicas de gestión educativa. En esta necesidad hay plena coincidencia entre hombre y mujeres. Asimismo, esta necesidad aumenta con los supervisores que tienen menos experiencia.

Los encuestados manifiestan mayoritariamente que realizan autoevaluación en su trabajo (95%). No hay diferencias significativas por sexo ni por experiencia en la práctica supervisora. Consideran que los métodos de trabajo que utilizan favorecen en el profesorado el desarrollo de competencias básicas (88,4). Esta percepción es más acusada en los hombre (94,1%) que en la mujeres (86,3%) y en supervisores con menos años de experiencia.

Los supervisores en un 90% opinan que conocen y aplican habilidades para ejercer el liderazgo, en lo que no hay diferencias importantes por sexo ni por años de experiencia.

El 94,1% opina que motiva y ofrece apoyo a los profesores. Esta actitud está más presente en los hombres y en los supervisores comprendidos entre 16-20 años de experiencia.

La mayoría de los supervisores expresan sentirse satisfechos con el trabajo que desarrollan (89,2%) y no hay diferencias

significativas por sexo. Los supervisores con más de veinte años de experiencia en el ejercicio de su función son los que menor nivel de satisfacción tienen con su trabajo. La mayoría de los supervisores (84,2%) estima que su trabajo está claramente definido. No hay diferencias significativas por sexo ni por años de experiencia en la actividad supervisora.

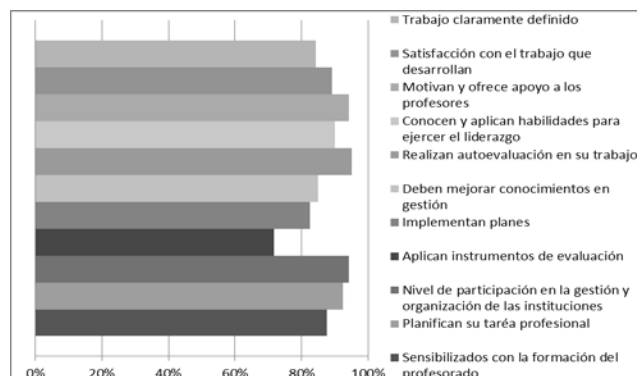


Figura 4. Función supervisora

Del análisis de la *Función Interpersonal* (Figura 5), obtenemos que los supervisores están de acuerdo (95%) en que fomentan un clima abierto y de interacción entre los profesores. Muestran una actitud dialogante y abierta a cualquier sugerencia del profesorado (89,2%), aunque para el 31,7% es necesario mejorar esas relaciones, y al 8,3% le es indiferente esta cuestión. Y se consideran preparados para resolver situaciones de conflicto que se puedan presentar (88,4%).

El 95,8% piensa que reconoce y valora el esfuerzo realizado por el profesorado, idea más acusada en los hombres. El 91,7% estimula la aportación de ideas y sugerencias del profesorado. Esta característica es más acusada en los hombres que en las mujeres, aunque en general no hay diferencias significativas por sexo ni por años de experiencia en la actividad supervisora.

La mayoría de los supervisores (84,2%) estima que su trabajo está claramente definido. Toman las decisiones teniendo en cuenta las repercusiones que tendrán en el profesorado (90%). En este caso hay un porcentaje algo inferior en las mujeres, mientras que no se dan diferencias por años de experiencia en supervisión.

El 90% rechazan la actuación autoritaria, especialmente, los hombres (97%) frente a las mujeres (86,3%). Con los años de experiencia aumenta este porcentaje, con lo que las relaciones interpersonales mejoran.

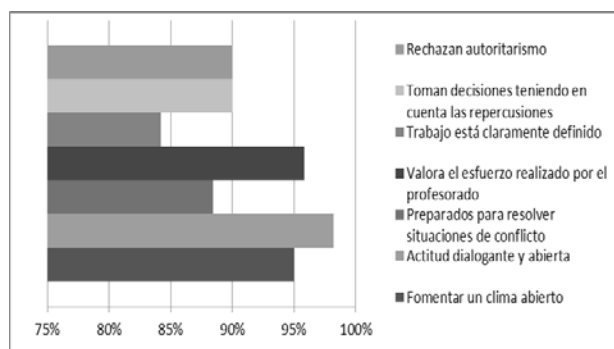


Figura 5. Función interpersonal

5 CONCLUSIONES

Las conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados y a las cuatro dimensiones recogidas (formativas, profesionales, actuación supervisora y relaciones con el profesorado a su cargo), son:

- (1) Las características profesionales de los supervisores escolares como promotores de innovación del sistema educativo en Paraguay son: mujer (mayoritariamente), con más de 40 años, pedagógico (hay menos administrativos), pertenece al departamento de Central (Asunción y alrededores), con entre 1 y 5 años de experiencia supervisora y más de 15 años de experiencia docente, formación para Educación Básica de 1º y 2º ciclos y preparación docente específica vinculada al área de Administración Educacional.
- (2) El perfil tipo del supervisor en Paraguay es el de un licenciado, predominantemente, en Pedagogía/Ciencias de la Educación.
- (3) Los supervisores conocen las necesidades formativas de los profesores que están a su cargo, planifican su tarea profesional, creen necesario fomentar la colaboración entre sus compañeros y afirman que las prácticas supervisoras no responden a modelos tradicionales.
- (4) Estos técnicos tienen una actitud abierta y dialogante con el profesorado, estimulando la aportación de ideas y sugerencias, aunque la tercera parte cree necesario mejorar las relaciones con los profesores. Se consideran suficientemente preparados para resolver las situaciones de conflicto que se puedan presentar, aunque rechazan actuar de manera autoritaria.
- (5) El supervisor se encuentra satisfecho con el trabajo desarrollado, motiva a sus profesores, está convencido de cumplir de manera responsable con sus funciones y tiene una actitud de superación. Se consideran suficientemente preparados para resolver las situaciones de conflicto que se puedan presentar, aunque rechazan actuar de manera autoritaria.
- (6) Las dos quintas partes de supervisores no ha recibido ningún curso de actualización en los tres últimos años y los que lo han tenido pertenecen a áreas muy diversas. La mitad expresa que tiene pocos conocimientos para desempeñar su función.
- (7) Los supervisores demandan formación en supervisión educativa, tecnología de la información y la comunicación, políticas educativas e investigación educativa, principalmente. Casi la totalidad estima que necesita formación para mejorar las propuestas curriculares que realizan.
- (8) Una amplia mayoría de los supervisores creen que deberían dedicar más tiempo a los problemas pedagógicos para lo que necesitaría cursos de formación con períodos de prácticas suficientes para obtener los resultados requeridos.

REFERENCIAS

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (2009). *III Plan Director de Cooperación Española 2009-2012*. Retrieved from AECID webpage http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/publicaciones/descargas/Plan_Director_2009-2012.pdf

- Alba, N. (2005). Educación para el Desarrollo ¿una oportunidad para cambiar la educación?. *Investigación en la Escuela*, 65, 63–71.
- Almazán, L. (2011). *La supervisión educativa en contextos de cooperación internacional*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Aber, L., Allen, J., Carlson, V., & Cichetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. In D. Cichetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment* (pp. 579–620). Cambridge, Mass: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511665707.019
- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violences in the Schools*. Basilea: UNESCO.
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian Middle School Students. *School Psychology International*, 19(4), 361–374. doi: 10.1177/0143034398194007
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Geen & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 1, pp. 1–40). New York: Academic Press.
- Beltrán, J. (2013). La educación como cambio. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11–27.
- Besley, B. (2008). Cyberbullying: An Emerging Threat to the “always on” Generation. *Canadian Teacher Magazine*, 18–20.
- Boulton, M. (1997). Teacher's view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Simmonds, J., & Fowles, J. A. (2014). A comparison of pre-service teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145–155. doi: 10.1177/0022487113511496
- Bruner, Jerome (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91–102. doi: 10.5093/in2012v21n1a2
- Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). La educación transformadora ante los retos de la globalización. *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: España.
- Coordinadora de la ONG para el Desarrollo-España, CONGDE (2005). *La educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.
- Costoya, M. G. (Coord.) (2010). *La violencia en las escuelas: Un levantamiento desde la mirada de los alumnos II*. San Martín, Argentina: Ministerio de la Nación, UNSAM (Universidad Nacional de San Martín, Argentina).
- Dekovic, M., Wissink, I. B., & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497–514. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.06.010
- Espot, M. R. (2010). Reforzar la autoridad del profesor. *La Vall*, 14, 31–32.
- Fernández Santamaría, M. R. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: retos para la cooperación internacional. *Revista iberoamericana de Educación*, 31, 145–167.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social Exclusion in Childhood: A Developmental Intergroup Perspective. *Child Development*, 84 (3), 772–790. doi: 10.1111/cdev.12012
- Horne, A. M., Stoddard, J. L., & Bell, C. D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics - Theory, Research and Practice*, 11(4), 262–271. doi: 10.1037/1089-2699.11.4.262
- Jones, S.E.; Manstead, A.S.R. & Livingstone, A.G. (2014). Bullying and Belonging: Teachers' Reports of School Aggression, *Frontline Learning Research*, 2 (5), 26–45.
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 12(4), 87–157.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11–26.
- Mesa, M. (2009). La educación para el desarrollo: un ámbito estratégico para la cooperación al desarrollo. Madrid: CIDEAL.
- Nesdale, D. (2007). Peer groups and children's school bullying: Scapegoating and other group processes. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 388–392. doi: 10.1080/17405620701530339
- Organización Estados Iberoamericanos y Secretaría General Iberoamericana (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Piaget, J. (1977). Essay on necessity. *Human Development*, 29, 301–14. doi: 10.1159/000273106

- Piaget, J. (1981). *Le possible et le necessaire L'evolution des possibles chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Red Andaluza de Cooperación Universitaria, RACU (2011, April). La cooperación universitaria al desarrollo ante los retos de un mundo en crisis. *V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Cádiz.
- Rehem, Cl. (2009). Gestión de centros formativos del siglo XXI. Nuevas miradas, nuevos abordajes. In A. Blas & J. Planells (Coords.), *Los retos actuales de la educación técnico-profesional*. Madrid: OEI.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal for Behavioral Development*, 35, 144–151. doi: [10.1177/0165025410378068](https://doi.org/10.1177/0165025410378068)
- Taille, Y. (2012). La deliberación moral. In B. Toro & A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Bejomi.
- Tedesco, J. C. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. In A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- Urdaneta, O., & Urdaneta, M. (2013). Evaluación del desempeño y motivación del personal en los institutos de investigaciones en salud. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(4), 672–682.
- Vargas, F. (2009). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del Aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. F. de A. Blas & J. Planells (Coords.), *Los retos actuales de la educación técnico-profesional*. Madrid: OEI.
- Vigotski, L. S. (1980). *El estructuralismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Yubero, S., & Navarro, R. (2006). Student's and teachers' views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International*, 27, 488–512. doi: [10.1177/0143034306070436](https://doi.org/10.1177/0143034306070436)

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.